

ドイツ語科における文学理論に基づく読解への取組

—ギムナジウム上級段階の教育スタンダード及び教科書分析を中心に—

吉 川 永

はじめに

今日、世界環境のグローバル化や高度情報化などの進展に伴い、各国では教育の質の保証を中心としたカリキュラム改革が進められている。我が国においても、思考力・判断力・表現力の育成をめざし、言語教育の充実やアクティブ・ラーニングへの取組等を踏まえた学習指導要領の改訂が進行中である。

一方、ドイツにおいては予てより読解・解釈、表現・形成能力を重視した言語教育が展開されている。例えば、ギムナジウム上級段階（我が国の高等学校普通科に相当）のドイツ語科の授業では、伝統的に文学教材を重視し、読解力の向上とともに人格形成のための一助とする傾向がある⁽¹⁾。現下、社会の変化とともにドイツ語科における教育内容もメディアテキストを重視し、実用的テキストを多用する傾向がうかがえるようになったが、文学的テキストの読解を通して独自の解釈を展開し、それについて他者と了解し合う言語教育への取組はギムナジウム上級段階の新たな教育課程基準においても重要な位置付けとなっている。

2012年には、「一般大学入学資格のためのドイツ語科教育スタンダード」(Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 以下「BiSta AHR-D」と略記)が、新しい能力「コンピテンシー」を志向した、アウトプット・出口管理型のスタンダードとして策定された。これに基づき各州においては指導要領(Lehrplan)⁽²⁾の改訂や、それに応じた教科書改訂も進められている。そこでは文学理論を援用したドイツ語教育の取組が散見される。とりわけ受容理論の中心人物であるイーザー(Iser, Wolfgang)の読書行為論は授業における文学的テキストの読解に際して大きな役割を果たしており、「内包された読者」(der implizite Leser), 「空所」(Leerstelle), 「否定」(Negation)等の概念を用いた独自の解釈の展開、並びに、協働学習への取組内容を看取することができる。

かかる状況下において、ドイツにおける教育課程基準、並びに、教科書について分析を深めること、とりわけ文学理論を援用したテキストの読解において、解釈、並びに、表現・形成能力の向上を目指したギムナジウム上級段階ドイツ語科の態様を分析することは、我が国の今後の高等学校国語教育の在り方について考察する上でも意義あるものと考ええる。

なお、ドイツにおける教育課程基準、並びに、教科書に関する先行研究は我が国においても多く発表されている。その代表的なものをみるに、桂修治によるドイツ語科スタンダードに関する考察や長

鳥啓記による教科書制度に関する研究、古沢謙次によるギムナジウムの国語教科書の分析などが挙げられる⁽³⁾。また、ドイツにおいてはシュタインメッツ、レルシュらによるスタンダード及びカリキュラムに関する研究などが挙げられる⁽⁴⁾。しかし、ギムナジウム上級段階のドイツ語科に焦点を当て、スタンダード及び教科書分析を通して文学理論を援用したテキスト読解の態様に迫ったものは管見の限り見当たらない。

そこで本稿では、文学的テキストにおける読解への取組において文学理論がどのように援用されているか、BiSta AHR-D、及び、ギムナジウム上級段階ドイツ語科の最新の教科書に着目し、求められる能力の育成について論究することを目的とする。

1. BiSta AHR-D にみる文学理論を援用したテキスト読解

(1) 文学的テキストの位置付け

BiSta AHR-D におけるコンピテンシー領域は、「話すことと聞くこと」「書くこと」「読むこと」「テキスト及びメディアに取り組むこと」「言語及び言語使用を省察すること」の5領域から構成されており、読解や解釈に関わる受容のプロセスと、表現や形成に関わる創出的プロセスそれぞれの過程の相互作用によって言語活動の充実を図ろうとするものである。

このうち「読むこと」については、「テキストを理解し、それを知識のストックと結び付け、自らの読みのコンピテンシーをテキストの分析的・解釈的並びに創造的な取組に活用し、個人の発達や社会に関与することに役立てる」ことが求められている⁽⁵⁾。

また、「テキスト及びメディアに取り組むこと」の中の一番初めに「文学的テキストに取り組むこと」の規定内容が見て取れる⁽⁶⁾。すなわち、「個人的な読みの体験やテキストの別の解釈を含めた独自のテキスト理解を的確に述べ、自らの分析結果に基づいた説明をすることができる」、「文学的テキストの本質的な特徴としての多様性について立証することができる」、「文学作品に含まれる誘発や未知の経験についての自らの論究において、精神的、文化史的、社会史的展開を取り入れることができる」、「文学的評価をきめ細かく説明し、その際総合的な関連知識を取り入れることができる」、などが挙げられ、他者理解の視座に立ち、多様なものの見方・考え方を認識させる文学理論に基づく読解への取組を意識した内容となっている。

(2) 「空所」の概念を援用した読解

テキストの中で描写されていない意味不明の部分をイーターは「空所」と呼び、以下のように捉えている⁽⁷⁾。

「読者の想像力を必要とする作業は、空所をその手掛かりとしている。テキストの様々なセグメントは結合の可能性をもっているが、それはテキストそのものには明示されていない。その結合可能性を合図するのが空所である。従って、空所は〈テキストの関節〉とも言うべきもので、叙

述の遠近法それぞれの接合部を示す働きをすると共に、読者に対しては、想像力によって、どのようにセグメント相互を結合しようかという条件を示している。従って、読者がこの結合を成し遂げれば、空所は〈消滅〉する。」

具体的な記述がなく、読みの過程で疑問が生じるような箇所にはユーザーは注目し、そうした意味不明の部分は読者の想像力の働きによって読み解かれ、次第に「消滅」していくと考えたのである。従って、こうした「空所」を埋めていくことでテキストの新たな解釈や読みの可能性が促されるのである。

BiSta AHR-D では大学入学資格取得のための試験問題例に関する記述の他に、授業における学習課題の例が示されている。この学習課題の一つに「空所」の概念を援用した取組を見ることができる。課題のタイトルは「ポセイドン」、出典はフランツ・カフカの『遺作・断編Ⅱ』、授業の配当時間は約4時間で中程度の難易度に設定されている。コンピテンシー領域としては「テキスト及びメディアに取り組む」ことに位置付けられ、「個々の読みの経験や異なったテキスト解釈を取り込んだ、独自の分析結果に基づいて根拠付けられたテキスト理解を独自に説明することができること」や「文学的テキストの本質的な特徴としての多様性を立証することができること」などが求められている⁽⁸⁾。以下はその課題文及び設問である⁽⁹⁾。

表1 学習課題の例

課題

フランツ・カフカ

Poseidon saß an seinem Arbeitstisch und rechnete. Die Verwaltung aller Gewässer gab ihm unendliche Arbeit. Er hätte Hilfskräfte haben können wie viel er wollte und er hatte auch sehr viele, aber da er sein Amt sehr ernst nahm, rechnete er alles noch einmal durch und so halfen ihm die Hilfskräfte wenig. Man kann nicht sagen daß ihn die Arbeit freute, er führte sie eigentlich nur aus weil sie ihm auferlegt war, ja er hatte sich schon oft um fröhlichere Arbeit, wie er sich ausdrückte beworben, aber immer wenn man ihm dann verschiedene Vorschläge machte, zeigte es sich, daß ihm doch nichts so zusagte, wie sein bisheriges Amt. Es war auch sehr schwer, etwas anderes für ihn zu finden. Man konnte ihm doch unmöglich etwa ein bestimmtes Meer zuweisen, abgesehen davon daß auch hier die rechnerische Arbeit nicht kleiner sondern nur kleinlicher war, konnte der große Poseidon doch immer nur eine beherrschende Stellung bekommen. Und bot man ihm eine Stellung außerhalb des Wassers an, wurde ihm schon von der Vorstellung übel, sein göttlicher Atem geriet in Unordnung, sein eherner Brustkorb schwankte. Übrigens nahm man seine Beschwerden nicht eigentlich ernst; wenn ein Mächtiger quält, muß man ihm auch in der aussichtslosesten Angelegenheit scheinbar nachzugeben versuchen; an eine wirkliche Enthebung Poseidons von seinem Amt dachte niemand, seit Urbeginn war er zum Gott der Meere bestimmt worden und dabei mußte es bleiben.

Am meisten ärgerte er sich — und dies verursachte hauptsächlich seine Unzufriedenheit mit dem Amt — wenn er von den Vorstellungen hörte, die man sich von ihm machte, wie er etwa immerfort mit dem Dreizack durch die Fluten kutschiere. Unterdessen saß er hier in der Tiefe des Weltmeeres und rechnete ununterbrochen, hie und da eine Reise zu Jupiter war die einzige Unterbrechung der Eintönigkeit, eine Reise übrigens, von der er meistens wütend zurückkehrte. So hatte er die Meere kaum gesehen, nur flüchtig beim eiligen Aufstieg zum Olymp, und niemals wirklich durchfahren. Er pflegte zu sagen, er warte damit bis zum Weltuntergang, dann

werde sich wohl noch ein stiller Augenblick ergeben, wo er knapp vor dem Ende nach Durchsicht der letzten Rechnung noch schnell eine kleine Rundfahrt werde machen können.

海神ポセイドンは机に向かい、計算していた。すべての海の管理はなかなかの大仕事であって、手がどんなにあっても足りないほどだ。実際、たくさんの者たちを使っていたが、ポセイドンはすこぶる生まじめであり、すべて自分であらためて計算し直すものだから、手を借りたことにならない。この仕事はたのしいというのではない。課せられているので、やむなく義務を果たしているまでのこと。これまで何度か、当人のいう「もっと気の晴れる」仕事を求めてきたが、いくつか候補を持ち出したとたんに、すぐさまこれまでの職務にまさるものはないことが判明する。べつの仕事を見つけるのがそもそもむずかしい。ある海域だけに限るといわけにはいかないのだ。だからといって計算が少なくてすむわけではなく、単にみみっちい数字が果てしもなく出てくるだけで、大いなる海神にはまるきりそぐわないことになる。では、海以外の仕事はどうであるか。そのことを思っただけでポセイドンは気分が悪くなって、神の息づかいが乱れはじめ、鉄の胸板がわなないてくる。[04] それにだれもポセイドンの苦情をまじめにとったりはしなかった。力ある者が悩んでいるならば、とうていどうなることはないとわかっていても同調するふりをしなくてはならない。その職務を解くなど、だれもほんとうに考えてなどいなかった。太古より彼は海の大神であって、それにとどまらなくてはならない。

[03] 海神ポセイドンは三つ叉の鉾をもち、戦車を駆って海を巡察している—古来、定まったイメージであるが、これを聞くと彼はいたく腹を立てる。職務に不満なもの、このようなイメージが流布しているせいなのだ。[08] まったく大まちがいであって、実のところは海底にすわりっきりで、のべつ計算をしている。大神ジュピターのところへ出向くのが机をはなれる唯一の機会であって、それもといてはプリプリ怒って帰ってくる。海さえろくに見たことがない。オリンポスの山へ大急ぎで登っていくとき、チラリとながめるのがせいぜいで、巡察など夢のまた夢のことだ。これは彼の口ぐせだが、世の終末まで待つことにしているとか。そのときにはきっと、もの静かな瞬間がおとずれる。だから世の終末の直前に最後の計算を点検してから、そそくさとそこいらをぐるっとまわってみたいもの—。

[01] 次の文はテキストの内容と一致するかどうかを考え、自らの見解をテキストを手掛かりに説明せよ。

- a) ポセイドンは絶大な権力をもっている。
- b) ポセイドンは自らの職務に対する展望をもっている。
- c) ポセイドンは自らの任務を几帳面且つ確実に遂行している。
- d) ポセイドンは恒久的に自らの任務に束縛されている。

[02] 略

[03] 「海神ポセイドンは三つ叉の鉾をもち、戦車を駆って海を巡察している—古来、定まったイメージであるが、これを聞くと彼はいたく腹を立てる。職務に不満なもの、このようなイメージが流布しているせいなのだ。」

この文の内容に最も適切なものはどれか、グループ内であなたの答えを討議せよ。

「……ので、ポセイドンは怒っている。」

- a) 元来自らの任務については別の考えをもっていた
- b) 他人は彼に対する間違ったイメージを持っている
- c) 彼の仕事の有難さを誰もわかっていない
- d) その仕事は彼を満足させていない

[04] 「それにだれもポセイドンの苦情をまじめにとったりはしなかった。力ある者が悩んでいるならば、とうていどうなることはないとわかっていても同調するふりをしなくてはならない。その職務を解くなど、だれもほんとうに考えてなどいなかった。太古より彼は海の大神であって、それにとどまらなくてはならない。」

この作品の内容において不明確なものは何か、討議せよ。

テキストにおける不明な部分を見出し、それについて再度テキストを読み取り、テキストが答えていない疑問を適確に述べよ。

描写上の不明な部分はあるような働きを有しているか考えよ。

- [05] カフカはこのテキストにおいて“man”の語を7回用いている。「カフカは“man”ではなく“Jupiter”をなぜ書き入れなかったのかわからない」とある生徒が言うと、他の生徒は「それにはいろんな解釈の仕方がある」と答えた。

この生徒はどのような論証ができるか。

[06] 略

[07] 略

- [08] 「まったく大まちがいであって、実のところは海底にすわりっきりで、のべつ計算をしている。大神ジュピターのところへ出向くのが机をはなれる唯一の機会であって、それもといてはプリプリ怒って帰ってくる。」

ボセイドンが帰路に考えるモノローグ、及び、ジュピターの訪問を省察したモノローグを記述せよ。

- [09] 「このテキストは現代の神話である。」とある生徒は考えた。すると、別の生徒は「このテキストは責任を自覚した人間に対するパロディーだ。」と述べた。二つの発言の根拠はどこにあるか説明せよ。

[10] 略

問題04、問題05、問題08は「空所」の理論を踏まえた設問となっている。テキストにおける疑問点や不明な点について討議させ、それが表現上どのような働きをしているか考えさせる協働学習の形態をみることができる。また、解釈の多様性について理解させる問題や想定されるストーリーを自ら創出し記述させる問題など、「空所」の理論に基づき読解・解釈、表現・形成能力の向上を企図したものとなっている。

これに続き学習課題に関する解説が掲載されており、表2の通り課題の意図が示されている⁽¹⁰⁾。そこでは設問の構造についての解説にも「空所」に関する規定をみることができる。

表2 学習課題に関する解説

課題についての説明

フランツ・カフカのテキストへの取組において、生徒は課題への働きかけを通して、特にテキストの辻褄の合わないところや空所に留意し、それらを解釈プロセスの起点として用い、さらに繰り返しテキストに戻るといったテキストに即した精読が行われなければならない。

この課題は以下のような構造を持つ。

- ・問題1～3は生徒に最初のテキスト世界のモデルを展開するきっかけを与えている。設定された内容の妥当性を決定するためには、適切なテキストの要素に基づいて理解し、根拠付け、場合によっては修正することが求められる。
- ・問題4と5は、解釈の間隙を突く空所に気付くことに用いられている。その際生徒はテキストの本質的な特徴としての多様性を認識する。設定された記述問題（問題8）は同様にこうした意図を追求している。
- ・問題6と7及び9と10は深い（包括的な）テキスト理解を導くものである。生徒はテキストの異なった解釈について議論し、その際、前の課題の取組を通して醸成された理解に言及する。

さらに、解答への手掛かりでは、「空所」に関連する問題 04. 05. 08 について以下のような記述がみられ⁽¹¹⁾、こうした問題への取組過程において多様なものの見方・考え方についての認識を深めることをねらいとしていることが見て取れる。

表 3 課題解答への手掛かり

更なる手掛かり及び解答案

この学習課題は生徒が現代短編小説の解釈能力を深める一連の授業の中に組み込まれている。その際、カフカの作品は、多くの作家のテキストと対照を成しうるものであるということに焦点を合わせることができる。

自覚を持って協働学習に臨むことは生徒に文学的テキストへの徹底的な取組を可能にするものである。それ故、学習課題はまずは自主的に小グループで解決されなければならない。その後全体で結論が発表される。こうした過程で学習プロセスが省察されるのである。この課題には 2 時間授業 2 回が当てられる。問題 6 に対する調査は宿題として与えることができる。

[04] 誰がその苦情を真面目に受け止めようとししないのか、なぜそうしないのか、誰が悩んでいると感じているのか、誰が「同調するふりをし」なければならないのか、誰がポセイドンを役職から解任することができるのか、誰が彼を海の神と決めたのか、どんなときでもそうでなくてはならないとは誰がわかって指示しているのか、など不明確な点が残る。ポセイドンは「力ある者（権力者）」という言葉を持って、文脈の中で風刺的に作用するものを推測することができる。

テキストが書いていない疑問は、例えば以下の通りである。

- ・ポセイドンはそもそもなにを計算しているのか。
- ・彼は誰にとってもっと楽しい仕事をしようとしたのか。誰が彼に提案したのか。
- ・ポセイドンがジュピターを訪ねる旅からたいていは憤激しながら戻ってくるというのはなぜか。
- ・世の終末が周遊のためのもの静かな瞬間を生み出すのはなぜか。

[05] 生徒は次のような趣旨で論証できる。

- ・“man” は個々の人物や人間ではなく、意図のない（形式的な）装置である。
- ・無力感やなすがままの感覚が増大する。(7,9,12 行目)
- ・内容が多義的になる。20 行目の“man” は神々や上司あるいは人々などに関連する。
- ・“man” は様々な局面に用いられている。(4,15 行目は語り手のコメント、7, 9, 12, 14, 20 行目は物語の局面における不特定の行為の担い手)。

[08] 設定された課題を通して生徒はテキストが打ち明ける空所を補うことが促される。多様性は生徒が包括的なテキスト理解を含み、自らの解釈を見出す創造的な能力の基盤となっている。これは評価の局面で、正解か不正解かを区別することが重要なことではないということを意味している。むしろ、カフカのテキストを用いて文体的、内容的合致がどの程度まで立証することができるか、生徒の様々な解答をディスカッションすることで真意が汲み取られなければならない。

ユーザーの「空所」の概念に見られるように、様々な不明確な部分や書かれていないために生じる疑問点など、こうした隙間の部分、すなわち、空所を生徒は経験や文学的知識、想像力などを働かせ空所以外の様々な部分と相互に結び付ける作業を行い、テキストの解明に努める。不明な部分と部分

の関係性を見出しながら結合の可能性を求めて予測しながらさらに読みを深め、ときには自らの解釈を変更したりしながら、遠近、部分から全体、俯瞰的な読みなどを通して、首尾一貫した文学的テキストの読解に取り組むのである。

こうした取組は問題 04. 05. 08 において顕著に表れている。表 3 にみられるように、テキストには書かれていない不明確な点や疑問点を列挙させ [04]、且つ、他者の考えに耳を傾けさせ [05]、自らの読解に反映して独自の分析結果に基づいて根拠付けられたテキストの解釈に結び付けている。こうした協働学習を通しての徹底したテキスト読解を踏まえ、モノローグを創作するという記述問題 [08] は、生徒の包括的なテキスト理解を含み、授業のねらいでもある「文学的テキストの本質的な特徴としての多様性を立証すること」を認識させるものとなっている。

2. ギムナジウム上級段階ドイツ語科の教科書にみる文学理論の取扱

(1) 各教科書会社にみる「空所」理論についての取扱

ドイツの教科書制度については、初等・中等教育ともに民間の出版社が発行し各州によって検定が行われる。教科書は学校ごとに採択され、無償貸与される。ただし、ギムナジウム上級段階では認定の場合もあり、無償制度は州によって多様である。また、使用義務も州によって異なる⁽¹²⁾。

従って、各学校ごとに教科書が採択され、どの単元にどれだけの時間をかけるかはドイツ語科の担当教員がクラスや生徒の実態に応じて判断するところが大さいが、差し当たり、大手出版社 4 社の主要なドイツ語教科書における「空所」の理論に関する記述の有無という分析視点から比較してみると表 4 の通りとなる。

Cornelsen 社の教科書 “*Texte, Themen und Strukturen*” においては、2008 年の第 2 版には「空所」に関する記載は認められない。しかし、2009 年以降のものは叙事文学の読解に際して「内包された読者」の説明とともに「空所」に関する説明が成されている。さらに、最新の 2016 年版では正しい解釈のための文学的コミュニケーション及び理解のための理論の一部として「空所」についての記述が看取され⁽¹³⁾、文学作品の読解の単位ではアンナ・ゼーガースのテキスト『第七の十字架』を用いて空所の作用を援用した「語りの方略」の分析を要求している⁽¹⁴⁾。なお、標準の教科書と各州版の教科書では構成にほとんど差はなく、取り扱われている作品に若干の相違が認められる程度である。しかし、2014 年のノルトライン・ヴェストファーレン州版については 2013 年に州の指導要領が改訂され、構成は新課程に準拠した形となっており標準の教科書とは様式を異にする。ただし、扱われている内容・作品は標準のものとはほぼ同じである。

Klett 社の教科書 “*deutsch. Kompetent*” においては、2009 年の第 1 版では「空所」に関する記載は認められない。2015 年の標準教科書、並びに、導入段階と資格段階⁽¹⁵⁾が分冊となった教科書で資格段階の方に「空所」の説明が掲載されている。

また、Schroedel 社では同じ 2009 年でも教科書によって扱われているものといえないものがある。

Schöningh 社の教科書 “*DEUTSCH in der Oberstufe*” では 1998 年から最新ののものに至るまでいず

表 4 ギムナジウム上級段階ドイツ語科教科書にみる「空所」理論の記載の有無

出版年	版・刷	「空所」記載の有無
Cornelsen 社 “Texte, Themen und Strukturen”		
2008 (1999 ～)	第 2 版・第 3 刷	×
2009	第 1 版・第 1 刷	○
2009 BW 州版	第 1 版・第 1 刷	○
2009 NRW 州版	第 1 版・第 1 刷	○
2014 NRW 州版	第 1 版・第 1 刷	○
2016	第 1 版・第 1 刷	○
Klett 社 “deutsch. Kompetent”		
2009	第 1 版	×
2015	第 1 版	○
2015 資格段階	第 1 版	○
2015 導入段階	第 1 版	×
Schroedel 社 “DEUTSCH Kompetenzen・Themen・Training”		
2009	第 1 版	×
Schroedel 社 “deutsch ideen”		
2009	第 1 版	○
Schöningh 社 “DEUTSCH in der Oberstufe”		
1998	第 1 版	×
2011 (2007 ～)	第 1 版・第 6 刷	×
2014 (2010 ～)	第 1 版・第 5 刷	×

れにも「空所」に関わる記述は認められない。

以上のように、文学理論、とりわけ、受容理論にみる「空所」の概念について全く取り上げていない教科書もあるが、他の 3 社の教科書では 2009 年以降「空所」理論を取り入れた学習への取組を企図していることが見て取れる。このことは 2012 年の BiSta AHR-D が制定された後その規定内容を受けて各教科書で文学理論を援用した学習内容を扱うようになったのではなく、BiSta AHR-D 制定以前から文学理論に基づく読解への取組を推進していたことを示す特筆すべき点として捉えることができる。

(2) 教科書にみる文学理論に関する記載内容

ここでは文学理論に関して比較的まとまった記載内容を見ることのできる Cornelsen 社の教科書 “Texte, Themen und Strukturen” に着目する。どの年のどの版も文学理論に関する記述はほぼ同じで

あるが、ここでは図表を含め簡潔にまとめられている 2014 年のノルトライン・ヴェストファーレン州版を取り上げる。

文学理論に関わる記述は主に「叙事文学」の章の中に見ることができる。この章はギムナジウム上級段階の導入期ではなく資格段階において扱われており、修得すべき知識及びコンピテンシーとしては以下のものが挙げられている⁽¹⁶⁾。

- ・物語理論の基礎知識を作動させ、拡充し、体系化する。
- ・物語の方略を熟知し、物語テキストの分析及び創作に活用する。
- ・作家－読者－コミュニケーションの特殊性を説明する。
- ・虚構及び非虚構テキストの相違を虚構性の特徴を手がかりに説明する。
- ・カフカの物語の冒頭を筆記により分析する。（筆記試験準備：物語冒頭部の分析）
- ・カフカ作品の時局性について伝えるテキストをいくつかの素材を手掛かりに作成する。

（筆記試験準備：素材を手掛かりにしたテキストの作成）

このように理論的体系を修得し、作家－読者－コミュニケーションの関係性やフィクションの機能など受容理論に関わる記述が散見される。加えて、カフカのテキストは文学理論に基づいた読解への取組における好個の例となっていることが見て取れる。

また、作家－読者－コミュニケーションの関係性については、文学（作品）のコミュニケーションモデルとして以下の図に示し「現実の読者」と「内包された読者」との位置付けを明確にしている⁽¹⁷⁾。

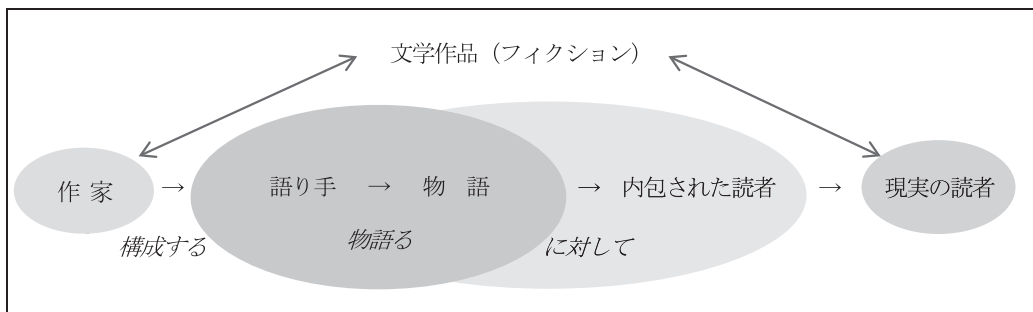


図1 虚構と現実との間－文学のコミュニケーションモデル

さらに、これを踏まえ「内包された読者」の働きや「空所」の機能について「作者と読者との間のコミュニケーション」と題して以下の通りの記述をみることができる⁽¹⁸⁾。

「作家は多かれ少なかれ読者全体を意識的に思い浮かべ、物語を語る語り手をベースに内包された読者とコミュニケーションをとる。語り手はその読者に直接話しかける。しかし、そうした

語りかけがなくともテキストには内包された読者が存在する。語り手は一定の知識乃至教養を持った読者、たとえば、暗示やテキスト相互間の関係を理解している読者を前提としていることがわかる。

現実の読者とは完全に現実的な状態の中、例えば、居間においてあるいは鉄道旅行において、物語テキストを読む人のことである。その際、語り手が外面の世界（場所、状況、登場人物の様子）や内面の世界（登場人物の思考や感情）の描写において、及び、行動要因の結び付きにおいて未解決のままにしているテキストの空所を読者は想像しながら補充しているのである。例えば、読者は馬車についてはテキストで言及されていなくともたいていは一頭あるいは複数の馬を思い浮かべるであろうし、あるいは、登場人物にあってはその行動に基づいてテキストが明確に述べていないある種の感情を推し測っているのである。読書とはそれに対応した創造的な働きを成すのである。」

こうした受容理論の概念をおさえたうえで、カフカの『変身』の冒頭部分を分析させる問題を課している⁽¹⁹⁾。その際、以下の観点を考慮するよう指示されている。すなわち、登場人物の結び付きやストーリーの構成、テーマやモチーフの展開等に関する内容的観点、及び、語りの方法や物語的・言語的形成手段に関する形式的観点、及び、作品全体あるいは時代を俯瞰した拡張的観点等を考慮に入れたテキスト分析である。そして、これらを生徒は協働学習において討議するよう求められており、多様なものの見方や考え方を理解し、自らの主張の根拠を問い直す学習活動を展開させることが単元目標となっている。

おわりに

文学理論を通して文学的テキストを学習することは、様々な読みのアプローチの在り方を理解することであり、多様なものの見方・考え方を知ることである。こうした文学テキストの作用を学ぼうとて自らの勝手な解釈や思い込みなどを避けるために重要なことは、自らの主張の根拠となるものは何かが明確に示されることである。その評価基準として BiSta AHR-D では「要求領域Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」が設定されている。すなわち、「把握せよ、記述せよ、描写せよ」などテキストを理解し、知識や事柄を再現する「要求領域Ⅰ」と、「分析せよ、比較せよ、説明せよ」などテキストを分析・整理・編集し、新たな方法を駆使する「要求領域Ⅱ」、及び、「解釈せよ、論究せよ、評価せよ」などテキストを解釈・評価・形成し、新たな問題に応用する「要求領域Ⅲ」の三つの要求領域が規定されている⁽²⁰⁾。こうした評価基準が解釈の独自性に対する高い透明性を確保する中心的なコンピテンシーとして位置付けられており、読解・解釈、表現・形成能力の育成に向けた指導の核となっている。

こうした文学理論の手続きを経て得た新たなものの見方や考え方、また、互いの読み解きを相互に吟味し合う学習活動から得た省察力は、他者理解という視座からも極めて重要なものといえる。BiSta AHR-D の教科目標の中には、文化的・社会的活動に参加する能力を養い、異文化理解のコンピ

テンシーを育成することが求められている。従って、文学的テキストの読解への取組を通して修得すべき能力は、移民を受け入れ、ドイツ語を母語としない人々と関わりを持つ現代のドイツ社会において、また、進化する情報社会という点においても有為な人材を育成するという教育目標と強く結び付いているものといえる。

こうした点は、今日の我が国の高等学校国語教育の在り方について考察する上で有益な視点をもたらすといえよう。とりわけ、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法」⁽²¹⁾であるアクティブ・ラーニングの導入にあっては、評価基準に基づきながら相互に吟味し合う言語活動の在り方は、問題解決に向け知識を駆使して読み解き、書いたり、聞いたり、発表したりする多様な認知プロセスの展開能力を育成するという点で参考となろう。

ドイツ語科の教育スタンダード、及び、教科書分析を通してテキスト読解の態様を探ってきたが、今後は授業実践、並びに、教員の指導の在り方などその実態についての動的な解明が課題である。

注(1) ゲーテやヘッセなどにみる所謂「教養小説」(Bildungsroman)は代表的な文学教材となっている。

(2) ドイツでは文化高権により各州において指導要領が制定される。その呼称についても、指導要領(Lehrplan)、大綱指導指針(Rahmenrichtlinie)、大綱計画(Rahmenplan)など各州さまざまであるが、ここでは総称して「指導要領」と記載する。

(3) 桂修治「コンピタンス指向の言語教育—ドイツの教育標準がひらく展望とその問題点」徳島大学総合科学部『言語文化研究』17, 2009年, 37-73頁。長島啓記『ドイツの教科書制度』文部科学省受託調査報告書, 2003年, 6-26頁。古沢謙次「ギムナジウムの国語教科書—総合的な言語教科書と文学重視の読本の両輪—」『国語の教科書を考える』学文社, 2001年, 93-107頁。

(4) Steinmetz, M.: *Der überforderte Abituriente im Fach Deutsch Eine qualitative-empirische zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*, Springer-VS, 2013.

Lersch, R.: *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum*, Verlag Barbara Budrich, 2013.

(5) KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, S. 14.

(6) Ebd., S.18ff.

(7) W・イーター著／轡田収訳『行為としての読書 美的作用の理論』岩波書店, 1982年, 313頁。

(8) KMK: a.a.O., S. 123.

(9) Ebd., S. 124-126. (課題文訳は池内紀編訳『カフカ寓話集』岩波文庫 1998より 設問訳・下線は筆者)

(10) Ebd., S. 127. (筆者訳)

(11) Ebd., S. 127-129. (筆者訳)

(12) (財)教科書研究センター『教科書作成のしおり』平成22年改訂版, 600頁。

(13) Mohr, D./Wagener, A. Hrsg.: *Texte, Themen und Strukturen Deutsch für die Oberstufe*, Cornelsen, 2016, S.37.

(14) Ebd., S.439.

(15) ギムナジウム上級段階は、1年間の導入段階(Einführungsphase)と、その後「一般大学入学資格」取得のための2年間の資格段階(Qualifikationsphase)からなる。

(16) Schurf, B./Wagener, A. Hrsg.: *Texte, Themen und Strukturen Deutsch für die Oberstufe*, Nordrhein-Westfalen, Cornelsen, 2014, S.164.

(17) Ebd., S. 175.

(18) Ebd., S. 175.

(19) Ebd., S. 181.

(20) KMK: a.a.O., S. 22.

(21) 中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について」（答申），2014 年，10 頁。